

Министерство образования и науки Российской Федерации
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение
высшего образования

«СИБИРСКИЙ ФЕДЕРАЛЬНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»

**ЛЕСОСИБИРСКИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ –
филиал Сибирского федерального университета**

Педагогики и психологии
факультет

Русского языка, литературы и истории
кафедра

ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА

44.03.01 Педагогическое образование

44.03.01.26. Начальное образование

код и наименование направления подготовки, специальности

тема

**МЕТОДИКА ПРОВЕДЕНИЯ ДИКТАНТОВ РАЗНЫХ ВИДОВ В СИСТЕМЕ
ОБУЧЕНИЯ ПРАВОПИСАНИЮ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ**

Руководитель

СМ

подпись

С.В.Мамаева

инициалы, фамилия

Выпускник

Моргунова

подпись

Н.Г.Моргунова

инициалы, фамилия

Лесосибирск 2017

Министерство образования и науки Российской Федерации
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение
высшего образования

«СИБИРСКИЙ ФЕДЕРАЛЬНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»
ЛЕСОСИБИРСКИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ –
филиал Сибирского федерального университета

Педагогики и психологии
факультет
Русского языка, литературы и истории
кафедра

ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА

44.03.01. Педагогическое образование

44.03.01.26. Начальное образование

код и наименование направления подготовки, специальности
тема

**МЕТОДИКА ПРОВЕДЕНИЯ ДИКТАНТОВ РАЗНЫХ ВИДОВ В СИСТЕМЕ
ОБУЧЕНИЯ ПРАВОПИСАНИЮ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ**

Работа защищена «23» июне 2017 г. с оценкой «удовлетворительно»

Председатель ГЭК

подпись

Н.Ф. Вычегжанина
инициалы, фамилия

Члены ГЭК

подпись

Л.И. Автушко
инициалы, фамилия

подпись

А.И. Пеленков
инициалы, фамилия

подпись

И.К. Коржаева
инициалы, фамилия

подпись

Е.Н. Сидорова
инициалы, фамилия

Руководитель

подпись

С.В. Мамаева
инициалы, фамилия

Выпускник

подпись

Н.Г. Моргунова
инициалы, фамилия

Лесосибирск 2017

Реферат

Выпускная квалификационная работа по теме « Методика проведения диктантов разных видов в системе обучения правописания младших школьников» содержит 60 страниц текстового документа, 42 используемых источников, 2 приложения.

ОСНОВНЫЕ ПРИЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ОРФОГРАФИЧЕСКИХ НАВЫКОВ, ОРФОГРАФИЯ, СЛОВАРНЫЙ ДИКТАНТ, ТЕКСТОВЫЙ ДИКТАНТ, ОБЪЯСНИТЕЛЬНЫЙ ДИКТАНТ.

Актуальность исследования. Проблема предупреждения орфографических ошибок всегда стояла чрезвычайно остро не только в педагогике, но и в социальной жизни, так как грамотность народа – это его оружие в борьбе за культуру. Поэтому достижение высокого качества орфографических навыков по-прежнему остается одной из наиболее сложных задач начального обучения.

Целью выпускной квалификационной работы является выявление или определение наиболее эффективных методов и приемов, направленных на формирование орфографического навыка младших школьников.

Исходя из цели работы, следует ряд **задач**, которые необходимо решить:

- проанализировать педагогической, психологической и методической литературы по проблеме исследования;
- определить основные типы орфографических ошибок и причины их появления у младших школьников;
- выявить наиболее эффективных методов и приемов, направленных на формирование орфографического навыка младших школьников;
- рассмотреть диктант как средство формирования орфографических навыков обучающихся и его виды;

- провести педагогический эксперимент;
- разработать методические рекомендации по исправлению и предупреждению орфографических ошибок при написании диктанта в начальной школе.

Объектом исследования методика обучения орфографии.

Предметом исследования методика проведения диктантов разных видов в начальной школе.

В ходе исследования выдвинули **гипотезу**: своевременное, грамотное, методически нацеленное предупреждение орфографических ошибок повышает правописную компетенцию младших школьников.

Полученная информация поможет сформировать четкое представление о процессе обучения орфографии в начальной школе, методических приемах, способствующих борьбе с орфографическими ошибками.

Структура работы: ВКР состоит из введения, двух глав, заключения, списка используемых источников(42 наименования), двух приложений.

СОДЕРЖАНИЕ

Введение.....	3
1 Теоретические основы проведения диктантов разных видов в системе обучения правописания младших школьников.....	6
1.1 Понятие об орфографии и ее разделы.....	6
1.2 Психолого-педагогическая характеристика орфографического навыка..	13
1.3 Основные типы орфографических ошибок и причины их появления у младших школьников.....	19
1.4 Диктант как средство формирования орфографических навыков обучающихся и его виды.....	28
2 Опытнo-экспериментальная работа по развитию орфографических навыков при написании диктантов обучающихся 3 класса.....	35
2.1 Выявление исходного уровня развития орфографических навыков при написании диктантов у обучающихся 3 класса.....	36
2.2 Методика использования диктантов для формирования орфографических навыков обучающихся 3 класса.....	40
2.3 Контрольный эксперимент.....	47
2.4 Методические рекомендации по исправлению и предупреждению орфографических ошибок при написании диктанта в начальной школе.....	48
Заключение.....	54
Список использованных источников.....	57
ПриложениеА. Текст диктанта для констатирующего этапа эксперимента	60
ПриложениеБ. Текст диктанта для контрольного этапа эксперимента.....	61

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования. Проблема предупреждения орфографических ошибок всегда стояла чрезвычайно остро не только в педагогике, но и в социальной жизни, так как грамотность народа – это его оружие в борьбе за культуру. Поэтому достижение высокого качества орфографических навыков по-прежнему остается одной из наиболее сложных задач начального обучения.

Говоря и задачах преподавания русского языка в школе нужно подразумевать овладение нормами литературного языка. Как известно, характерной чертой любого литературного языка, в отличие от других разновидностей общенародного языка, является наличие определенных норм. А что такое литературный язык? Что такое норма?

Литературный язык – это высшая, образцовая, обработанная и нормированная форма общенародного языка. Общенародный язык – это необработанный, сырой язык, частью которого являются и литературный язык, и диалекты, и жаргонизмы, и профессионализмы, и индивидуальная речь каждого.

Выразительные возможности русского литературного языка как одного из могущественных языков мира почти безграничны: его грамматическая система сложна и многогранна, его лексический и фразеологический состав неисчерпаем, его жанрово-стилистические разновидности многочисленны, тонко разработаны, многие орфографические и пунктуационные правила его трудны и сложны для усвоения.

Формирование орфографической грамотности у учащихся является одной из главных задач обучения русскому языку в школе. Важность этой задачи обусловлена тем, что:

1. орфографическая грамотность выступает составной частью общей языковой культуры человека, она обеспечивает точность выражения мысли и взаимопонимания при письменном общении;

2. письменная форма литературного языка отличается от устной большей сложностью в своей структуре.

Общепризнанным является то, что хорошо развитые речевые навыки, точная и грамотная устная речь в различных ситуациях общения, грамотное письмо воспринимают как признак воспитанности и образованности личности и в значительной мере определяют общественную и профессиональную активность человека. Считается, культура речи «одежда мысли, по которой сразу определяют уровень образованности человека».

Действительно, теоретический материал курса русского языка представляет для школьников некоторые трудности, так как представлен в большем объеме, который необходимо не только усвоить, но и применять на практике. Объем этот определен официальной программой и составленными на ее основе школьными учебниками русского языка. В пределах этого объема учащиеся должны научиться выделять орфограммы, находить их опознавательные признаки и в соответствии с этим применять то или иное орфографическое правило. Но выучить формулировку правила и освоить правописание с помощью правила не одно и то же. Как известно, есть учащиеся, которые, зная правило, не могут применять его на практике. Поэтому и ученые и учителя ищут новые, более эффективные подходы в организации процесса работы над предупреждением орфографических ошибок.

Итак, проблема орфографической грамотности учащихся остается одной из центральных проблем обучения русскому языку. Особо важное значение имеет выработка орфографических навыков, основанных на сознательном использовании грамматических знаний, применении орфографических правил, предполагающих активную мыслительную деятельность учащихся.

Целью выпускной квалификационной работы является выявление или определение наиболее эффективных методов и приемов, направленных на формирование орфографического навыка младших школьников.

Исходя из цели работы, следует ряд **задач**, которые необходимо решить:

- проанализировать педагогической, психологической и методической литературы по проблеме исследования;
- определить основные типы орфографических ошибок и причины их появления у младших школьников;
- выявить наиболее эффективных методов и приемов, направленных на формирование орфографического навыка младших школьников;
- рассмотреть диктанта как средство формирования орфографических навыков обучающихся и его виды;
- провести педагогический эксперимент;
- разработать методические рекомендации по исправлению и предупреждению орфографических ошибок при написании диктанта в начальной школе.

Объектом исследования стали уроки русского языка в начальной школе.

Предметом исследования явились современные методы и приемы, предупреждающие орфографические ошибки у учащихся 1 ступени обучения.

В ходе исследования выдвинули **гипотезу**: своевременное, грамотное, методически нацеленное предупреждение орфографических ошибок повышает правописную компетенцию младших школьников.

Полученная информация поможет сформировать четкое представление о процессе обучения орфографии в начальной школе, методических приемах, способствующих борьбе с орфографическими ошибками.

В работе использовались методы: наблюдения, сравнения, педагогический эксперимент.

Данная ВКР состоит из введения, двух глав, заключения, списка использованных источников и приложений.

Глава 1 ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРОВЕДЕНИЯ ДИКТАНТОВ РАЗНЫХ ВИДОВ В СИСТЕМЕ ОБУЧЕНИЯ ПРАВОПИСАНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

1.1 Понятие об орфографии и ее разделы

Природу русской орфографии обычно определяют с лингвистических позиций – с точки зрения фонологии, морфемики и прочее. Разные орфографические явления, типы орфограмм при этом подводятся под морфологический, фонетический, традиционный и иные принципы, что помогает в выборе методов и приемов обучения не орфографии вообще, а каждому конкретному типу орфограмм. Понимание природы орфографии, ее свойств раскрывается через ее принципы, то есть основные положения и теории.

Морфологический принцип.

Этот принцип орфографии предполагает единообразное, одинаковое написание морфем (корня, приставки, окончания, суффикса) независимо от фонетических изменений в звучании слова, происходящих при образовании родственных слов или форм слова, т.е. от позиционных чередований, других закономерных или традиционных несоответствий письма и произношения. Уже в 1 классе в соответствии с действующей программой начинается обучение решению орфографических задач некоторых типов. Это задачи:

- 1) на выбор буквы для обозначения звука, например: тра(о)ва, груз(с), жи(ы)л, ча(я)с, шу(ю)ка;
- 2) по результатам дальнейшей работы с правилами составляется схема:



Сущность решения орфографической задачи по морфологическому принципу состоит в том, чтобы и в искаженном произношении обучающем образе слова узнать подлинный его образ, правильно передать его значение на письме.

Ключ к правильной передаче значения слов и словосочетаний на письме, согласно морфологическому принципу орфографии, - в понимании роли написания каждой морфемы[36,с.24].

Проверка орфограмм, пишущихся по морфологическому принципу включает в себя:

- во-первых, анализ морфологического состава слова, умение определить место орфограммы – в корне, приставке, окончании, суффиксе, что важно для выбора и применения правила;

- во-вторых, понимание значения проверяемого слова и словосочетания (иногда предложения или текста), без чего невозможно подобрать родственное проверочное слово, определить падежную форму, собственное имя и т.д.;

- в-третьих, фонетический анализ, определение слогового состава слова, ударяемого и безударных слогов, выделение гласных и согласных, уяснение слабых и сильных позиций фонем, позиционных чередований и их причин (имеются в виду простейшие случаи чередований, например, чередование звука [о] в слабой, безударной позиции с [а]; чередование звонкого согласного с парным глухим перед глухим согласным или в абсолютном конце слова; чередование с нулем звука: ([л'эсн'ица] – лестница и т.д.);

- в-четвертых, грамматический анализ слова (словосочетания, предложения) – определение части речи, формы слова. Например: имя существительное, 1 склонение, стоит в предложном падеже единственного числа.

Фонематический принцип. Он гласит: «Одна и та же буква обозначает фонему в сильной и слабой позициях», где фонема определяется как ряд позиционно чередующихся звуков.

Фонематический принцип объясняет в основном те же случаи правописания, те же орфограммы, что и морфологический принцип, но по-иному, с другой точки зрения, и это позволяет глубже понять природу орфографии. Он более определенно обосновывает, почему при написании безударной гласной надо ориентироваться на сильную позицию фонемы [краты] - [крот].

Фонематический принцип объединяет многие разрозненные орфографические правила (как бы показывает их общий корень): правила проверки безударных гласных в разных частях слова, звонких и глухих согласных, произносимых и непроизносимых согласных; он помогает школьникам практически понять систему орфографии.

Морфологический и фонетический принципы орфографии не противоречат один другому, а углубляют друг друга. Проверка гласных и

согласных в слабых позициях – от фонематического принципа; опора при письме на морфемный состав слова, на части речи и их формы – от морфологического.

Традиционный принцип. Есть в русском языке слова, которые пишутся так, как принято: либо в соответствии с традицией родного языка («калач», «собака», «корова»); либо сохраняют написание по языку-источнику («касса», «магазин»). Не проверяемые правилами слова многочисленны, в письменной речи обучающихся их число достигает многих десятков и даже сотен. Они усваиваются запоминанием, а проверяются с помощью орфографического словаря.

По преимуществу слова с традиционными написаниями – это заимствования из других языков. Многие из них вошли в русский язык сравнительно недавно («ванна» - из немецкого языка, «пионер» - из французского), иные в давние времена («чемодан» - из персидского, «декабрь» - из латинского). Многие слова нерусского происхождения настолько «обрусели», что уже не воспринимаются как заимствованные: «трактор», «пиджак», «лампа» и пр.

Многие написания, относимые к числу непроверяемых, на самом деле могут быть проверены на основе языка-источника (если учитель и обучающийся хотя бы немного знают этот язык): «аккуратный» - от латинского «accuratus» (буква «а» в начале слова, две буквы «к»).

Традиционные написания не противоречат ни морфологическому, ни фонематическому принципам орфографии, ни правилам русской графики. Но в рамках традиционного принципа все же есть несколько случаев, противоречащих общей системе графики.

Традиционное написание сочетаний «жи», «ши» с буквой «и» (хотя после всегда твердых согласных [ж] и [ш] употребляется гласный [ы], а не [и], «ча», «ща» с буквой «а», «чу», «щу» с буквой «у» (несмотря на то, что звуки [ч] и [ш] всегда мягкие, и после них дети как бы «слышат» «чя», «щя», «чю», «щю» - по аналогии с подобными позициями, где мягкость предшествующего согласного

обозначаются буквами «я», «ю»). Объясняется написание этих сочетаний исторически: в древнерусском произношении согласные «ч», «щ» были всегда твердыми, а «ж» и «ш» - мягкими (в современном языке мягкие «ж» и «ш» встречаются в нерусских словах «жюри», «Жюль Верн» и т.п.). Историческое написание сохранилось до сих пор [13,с.79].

В начальных классах написание этих сочетаний обычно заучивается без какого-либо объяснения, что, конечно, не может не наносить ущерба формированию у детей понятия орфографической системы.

Принцип дифференциации значений (лексических, грамматических).

Этот принцип называют также логическим, идеографическим, смысловым. Дифференцирующие написание применяются тогда, когда пишущий хочет с помощью правописания передать свою мысль, разграничить понятия (омонимы): «компания» - группа людей, чем-то объединенных; «кампания» - совокупность военных операций или каких либо иных мероприятий; «совершил поджог» - имя существительное, «он поджег дерево» - глагол; «Орел» с большой буквы, когда речь идет о городе, и с маленькой, когда говорят о птице.

Когда пишущий хочет показать, что употребленное им существительное – собственное имя, он пишет его с заглавной буквы, то есть дифференцирует его значение: «поеду в Тайгу» (так называется город в Сибири); «купались в озере Белом» (есть такое озеро в Рязанской области); «придет Надежда» (имя женщины); «наш Гнедой» (кличка коня) и т.п.

Согласно дифференцирующему принципу, правило употребления заглавной буквы в собственных именах должно быть дано не так как это по традиции дается в учебнике («имена людей, клички животных пишутся с заглавной буквы»), а в следующей формулировке: «Чтобы имена людей, клички животных отличать от других слов пиши их с заглавной буквы». Дифференцирующая роль принадлежит мягкому знаку («ь») после шипящих в именах существительных типа «рожь», «дочь». В этих словах мягкий знак не обозначает мягкость, так как «ж» - всегда твердый, «ч» - и без мягкого знака

всегда мягкий, в обозначении мягкости не нуждается. Наличие мягкого знака на конце таких существительных обозначает их принадлежность к женскому роду, отсутствие – к мужскому «нож», «сторож», «плющ», «рогач» и т.п.

Фонетический принцип. Его суть в максимальном соответствии письма звуковому составу произносимой речи. Предполагается, что первоначально возникшая у разных народов звуко-буквенная письменность была фонетической. Каждый звук речи фиксировался так, как он звучит, так, как его слышит пишущий. (Ошибки, допускаемые обучающимися I класса, свидетельствуют о том, что у них еще не преодолено стремление изображать буквами те звуки, которые они слышат в слове, то есть писать фонетически: «ливень льют», «сат», «скаска», «щитаёт», «чисы», «шол», «чащя» и пр.).

Фонетико-графические написания отражают фонемный состав слов: «стол» - [стол], «рука» - [рука] и т.п.

Фонетико-графические написания не противоречат морфологическому и другим принципам орфографии. Но все же в них таится определенная опасность: они создают у обучающихся иллюзию благополучия, иллюзию соответствия буквы звуку (а не фонеме), что на самом деле бывает далеко не всегда.

В системе орфографии есть и такие правила, которые, опираясь на фонетический принцип, находятся в резком противоречии с морфологическим принципом. Так, приставки на -з- («из»- и «ис»-, «раз»- и «рас»-, «воз»- и «вос»-, «через»- и «черес»- «без»- и «бес»-, «вз»- и другие) не пишутся единообразно. Согласно правилу, эти приставки пишутся с буквой «з» перед гласными или звонкими согласными, то есть в сильной позиции фонемы [з], а в остальных случаях – с буквой «с»: «разбег», но «расписался», «развитие», но «расстояние», «бездонный», но «беспечный», «безопасный», но «бескрылый» и т.п. «З» или «с» пишутся так, как они слышатся, то есть фонетически. Написание соответствует произношению.

Такое написание было бы оправдано, если бы эти приставки, меняя «з» на «с», изменяли и свое значение, то есть возникали новые приставки; но этого не

происходит: так, приставка «без» и вариант ее написания «бес» - имеют одинаковое значение отрицания [6,с.24].

Синтаксический (или грамматический) принцип. Он означает, что знаками препинания обозначаются структурные элементы синтаксических конструкций: точка обозначает конец предложения, запятая разделяет однородные члены, выделяет обращения, разделяет простые предложения, входящие в состав сложного; свои структурно-синтаксические функции выполняют тире, двоеточие, точка с запятой, скобки и другие знаки препинания.

Синтаксический принцип является ведущим в средней школе, где обучающиеся усваивают достаточно полный курс синтаксиса. В начальных классах объем синтаксического материала невелик, он не всегда дает возможность понять знаки, встречающиеся в читаемом тексте, и тем более расставлять их в собственном тексте. На синтаксической основе младшие школьники учатся только употреблять точку в конце предложения, запятую при перечислении однородных членов.

Смысловой принцип. Данный принцип предполагает передачу мысли, ее оттенков с помощью знаков препинания: значение вопроса передается с помощью вопросительного знака, усиительное значение (обычно подкрепляемое эмоциями) – восклицательным знаком в конце предложения, незаконченность или неопределенность мысли многоточием. Смысловой принцип играет значительную роль, и в постановке точки, и в употреблении запятой между однородными членами и в других случаях. Он является основным в делении текста на абзацы и в использовании отступа – красной строки.

Интонационный принцип. Это усвоение пунктуации на основе выразительного прочтения: пауз, интонационной окраски, логических ударений. Так дети усваивают интонацию вопроса, интонацию перечисления, паузы и интонации в прямой речи, в диалоге, паузы внутри предложения[8].

1.2 Психолого-педагогическая характеристика орфографического навыка

В учебном процессе обеспечивается ускоренный темп познания явлений действительности. Процесс обучения строится с учетом возрастных особенностей обучающихся, в связи с чем соответственно изменяются формы и методы познавательной деятельности. Многие виды знаний приобретаются обучающимися не путем созерцания изучаемых объектов, а опосредованным путем, т.е. через рассказ учителя, описания, различную информацию.

Русский язык – один из самых трудных школьных предметов. С одной стороны, знание родного языка дается ребенку с детства, он овладевает им так же естественно, как дышит и растет. С другой стороны, – это сложная школьная дисциплина, требующая большого труда, источник бесчисленных неудач и огорчений. Чтобы хорошо усваивать правила русского языка и быстро и точно применять их, школьник должен овладеть целым рядом общих умений и навыков. В педагогической психологии, общей дидактике и частных методиках много внимания уделяется проблемам формирования у обучающихся навыков и умений. В связи с требованиями подготовки детей к труду, к жизни, к активному участию в ней этот вопрос в современной школе приобретает особую актуальность.

Что же называется навыком?

Навыки – автоматизированные компоненты деятельности, которые входят в ту или иную целенаправленную активность человека как средство достижения этой деятельности. По мере выработки навыка лишние движения и операции устраняются, отдельные операции и движения сливаются в одно сложное действие, сознание все больше направляется не на способы действия, а переносится на его результаты, операции (двигательные, интеллектуальные) начинают осуществляться быстрее, улучшается самоконтроль[8, с.15].

Особой разновидностью речевого навыка является орфографический навык. Орфографический навык – это навык письменной речи. Когда человек

пишет письмо или книгу, он задумывается над содержанием того, о чем пишет, а не над орфографией каждого слова. Актуально осознает то, что находится в светлой точке сознания, т.е. является целью деятельности.

Грамотное письмо – речевая деятельность; каждый акт письма – сложное действие, в основе которого лежит наша речь; каждое написание так или иначе отражает строй языка. Говоря о психофизиологической природе орфографического навыка, нужно иметь в виду не только зрительные и рукодвигательные ощущения и представления, но и слуховые и речедвигательные (артикуляционные). Пишущий всегда отправляется от слышимого слова, различает в нем основные звуки (фонемы), правильно их произносит, и это в значительной мере обеспечивает правильный графический образ слова. То есть, если обучающийся хорошо слышит слово, то и правильно его пишет. Собственное произнесение слова обучающимся помогает пишущему: проясняет звуко-буквенный состав слова, регулирует процесс записи, содействует самопроверке написанного [18, с.76].

Создавая текст, мы начинаем сознавать орфографическую форму того или иного слова, когда затрудняемся его написать. При этом сознательно проконтролировать можно только то, что первоначально формировалось как целенаправленные способы действия с данным материалом. Возможность контролировать как раз и отличает сознательно сформированные операции от операций, возникших путем «прилаживания» действия к определенным образцам.

Обратимся для простого доказательства к принципу из другой области. Навык ходьбы осваивают без каких бы то ни было теоретических оснований. Но если спортсмен, занимающийся спортивной ходьбой, захочет улучшить свои показания, ему понадобится тщательно проанализировать все операции, входящие в действие ходьбы. То же следует сказать о методах совершенствования навыков правописания. Нельзя забывать о возможности становления на чувственной, интуитивной основе. В одних и тех же условиях: в одном классе, у одного учителя, при примерно одинаковом уровне развития –

дети достигают разных результатов. Разве можно отрицать так называемую природную грамотность некоторых обучающихся? Им достаточно однажды увидеть слово написанным или один раз почувствовать его в движении руки (прописать), чтобы никогда не допускать ошибок в этом слове.

Два пути овладения навыками давно описаны в литературе сторонниками грамматического и антиграмматического направления в методике обучения правописанию. Одним из безусловных достижений педагогической науки является безоговорочное признание положения, согласно которому наилучшие условия для обучения правописанию. Одним из безусловных достижений педагогической науки является безоговорочное признание положения, согласно которому наилучшие условия для обучения правописанию создаются тогда, когда вначале это действие складывается как полностью осознаваемое. Особая заслуга в обосновании этого положения принадлежит психологам Д.Н.Богоявленскому[6], С.А.Жуйкову[19], а также ученым – методистам А.М.Пешковскому[29], С.Н.Рождественскому[35] и другим.

Под сознательным письмом понимается письмо на основе орфографических правил, в которых обобщены фонетические, лексические и другие особенности слов. Было доказано, что успешность обучению правописанию зависит от того, насколько своевременно, глубоко и правильно осознают обучающиеся особенности слова как языковой единицы.

Однако, одна из заслуг К.Д.Ушинского[40] состоит в том, что он разработал теорию орфографических навыков, согласно которой сознательность и автоматизм не противопоставляются, не исключают друг друга, а являются различными стадиями образования навыка. Заметим, что К.Д.Ушинский допускал и возможность обучения орфографии механическим путем, каким обычно усваивали правописание писари, но принципиально он был против такого пути овладения правописанием.

Автоматизация действия, понимаемая как отсутствие преднамеренности и сознательности при его выполнении, не означает невозможности при определенных условиях и в случае необходимости вновь сделать его

сознательным. Это положение полностью относится к орфографическому навыку. Орфографические действия автоматизируются медленно. Время автоматизации зависит от сложности орфограммы. Автоматизация сознательных действий включает: во-первых, постепенное уменьшение роли осознания своих действий, во-вторых, свертывание умственных операций за счет обосновывающих, а затем и оперативных суждений, в-третьих, объединение и обобщение частных действий в более крупные действия, в-четвертых, усовершенствование приемов выполнения действий, отбор более рациональных способов решения орфографических задач и в конце концов автоматизирование действий, при котором обучающиеся пишут по правилу, не осознавая самого правила, т.е. без всяких рассуждений.

В исследованиях психологов Д.Н.Богоявленского[7], Г.Г.Граник[15] и др. раскрывается сам механизм формирования орфографического навыка как образования временных связей. Так, при формировании навыков правописания морфем слова эта же цепь ассоциаций имеет в своем составе несколько звеньев:

1. слухо-артикуляционное восприятие слова или предложения;
2. осмысливание смыслового и грамматических значений, морфемного состава слова;
3. зрительное представление – реакция письма.

Решая вопрос о работе над формированием у школьников орфографических навыков, учитель должен прежде всего учитывать психологическую природу орфографического навыка. Как уже было сказано, навыки – это автоматизированные компоненты сознательной деятельности. При этом нужно учитывать, что слово «автоматизированный» означает способ образования навыка как действия, вначале основывающегося на сознательном применении определенных правил и лишь затем в процессе упражнений подвергающегося автоматизации.

Важно еще обратить внимание на следующее обстоятельство: автоматизированный навык позволяет на каждом шагу, в частности при затруднениях, вновь становиться сознательным. Навыки формируются на базе

умений, т.е. умения по мере автоматизации становятся навыками. Умения в свою очередь связаны с усвоением знаний и их применением на письме.

В школе формируются следующие виды орфографических умений и навыков:

- нахождение в слове орфограмм;
- написание слов с изученными видами орфограмм, в том числе слов с непроверяемыми написаниями;
- нахождение и исправление орфографических ошибок.

Условия, необходимые для формирования орфографических навыков, таковы:

- высокий научный уровень преподавания орфографии;
- связь между формированием орфографических навыков и развитием речи;
- знание орфографических правил;
- знание схемы применения правил (схемы орфографического разбора) и умение производить орфографический разбор, способствующий применению правил;
- упражнения, отрабатывающие умения применять орфографическое правило [9, с.16].

Причем следует подчеркнуть, что упражнения и правильно понятая тренировка – это не повторение одного и того же первично произведенного движения или действия, а повторное разрешение одной и той же задачи, в процессе которой первоначально движение (действие) совершенствуется и качественно видоизменяется.

Как формируются навыки? Как организовать быстрое, безошибочное и прочное овладение обучающимися навыками? Умения и навыки формируются на основе выполнения определенной системы упражнений, совершенствуются и закрепляются в процессе творческого их применения в изменяющихся ситуациях.

Что же следует понимать под термином «упражнение»? В психологии упражнением называют многократное выполнение определенных действий или видов деятельности, имеющее целью их освоение, опирающееся на понимание и сопровождающееся сознательным контролем и корректировкой. В этом определении подчеркивается целенаправленность упражнений, которые осуществляются на основе понимания и тщательно продуманного педагогического руководства [26, с.41].

Стихийное, неуправляемое повторение действий может не привести к их совершенствованию или приведет к механической тренировке в применении действий в стандартных условиях.

Педагогическое руководство упражнениями обучающихся предполагает применение определенной методики занятий и научно обоснованных пособий и руководств для обучающихся. Сначала обучающиеся неуверенно владеют изучаемыми действиями, при затруднении пытаются вспомнить соответствующее правило. По мере совершенствования действия потребность в припоминании правила или способа отпадает. Постепенно действия автоматизируются, переходят в навык. Внимание обучающихся при этом переключается на процесс получения необходимого результата и на качество выполнения действия или операции. При этом контроль человека над автоматизированным действием никогда не прекращается. Например, обучающийся автоматически записывает слова, которые диктует учитель. Ему не приходится вспоминать правила, как писать отдельные буквы. Но как только в диктанте встречается слово с незнакомой или сложной орфограммой, в процессе письма включается память, мышление и другие психологические процессы. Осуществляя функцию «скрытого контроля», сознание как бы находится всегда в резерве, включаясь тогда, когда выполнение автоматизированных действий наталкивается на какие-то препятствия: кончились чернила в авторучке, неправильно подобрано слово, на бумаге оказался волосок и буква не получилась – во всех этих случаях немедленно включается «главный контролер» – человеческое сознание. Оно осуществляет

анализ затруднения, функционирование выработанного навыка продолжается[16].

Показателями успешного формирования навыка являются:

- увеличивающаяся быстрота выполнения отрабатываемых движений;
- повышение их качества, точности, согласованности;
- падение физического и нервного напряжения у самого работающего человека.

Нетрудно вспомнить, что взрослый, обучая ребенка писать, прыгать, играть на рояле, не только показывает ему образец автоматизируемого действия. Учитель объясняет, как его надо воспроизвести, какие ошибки и почему допустил обучающийся, находит средства побудить ребенка к новой пробе. Давая оценку выполненного действия и приложенного обучающимся старания, приводит обоснование высказанного им оценочного суждения. Одним словом, в процессе выработки навыка у человека огромную роль играет речь и те меры социального воздействия людей друг на друга, которые связаны с многообразными формами межличностного общения. Следует особо подчеркнуть важное значение в выработке навыка осознания ребенком цели автоматизированных действий и его собственное желание овладеть соответствующим навыком.

1.3 Основные типы орфографических ошибок и причины их появления у младших школьников

Орфография в школе – один из важнейших разделов курса русского языка. Орфография изучается в I-VI(VII) классах, в VII-VIII(IX) классах – повторяется, обобщается. Материал по орфографии не выделен в школе как отдельный самостоятельный раздел, а дается вместе с материалом по грамматике, фонетике, словообразованию, и опирается на него.

Орфография в школе служит связующим звеном знаний обучающихся по всем разделам курса русского языка: фонетике, составу слова и

словообразованию, графике, морфологии и синтаксису, лексике. Для обучающихся начальных классов важными являются такие орфографические темы, как: правописание безударных гласных в корне слова, в приставках, суффиксах, окончаниях; правописание согласных – звонких и глухих, непроизносимых, удвоенных, чередование гласных в корне слова; употребление заглавных букв; перенос слов; слитно-раздельные и дефисные написания и др. Именно при изучении этих тем обучающиеся допускают наибольшее количество орфографических ошибок. Орфографические ошибки – это один из видов ошибок по русскому языку.

Итак, орфографические ошибки делятся на следующие типы: собственно орфографические, фонетико-орфографические и грамматико-орфографические. Теперь более подробно об этих типах[4, с.48].

Собственно орфографические ошибки – это такое написание слова, при котором нарушается установившаяся традиция правописания слов без нарушения орфоэпических и грамматических норм, законов языка. К собственно орфографическим ошибкам относятся:

- нарушение правил написания гласных и мягкого знака после шипящих и «Ц»: шырокий, жыр, ещо, делаеш;
- искажение написания значащих частей слова, а именно основы, корня, приставки, суффикса и окончания: пригаваривать, деректор, песталет, варота, глоза;
- неправильное написание начальной формы слова: адютант, шеснацать и т.д.;
- неправильный перенос слов: пос-тупить, соз-нание. Причиной появления ошибок этой группы в письменной речи обучающихся следует считать незнание школьниками морфемной и словообразовательной структуры перечисленных слов;
- нарушение правил о слитном, полуслитном и раздельном написании слов: кним, гдето, немог и т.д. Здесь совершенно очевидно незнание обучающимися правил слитного и дефисного написания слов;

- неправильное написание сложных слов, особенно соединительных гласных: паравод, сталетие, пешовод и др.;

- ошибки в написании строчных и прописных букв: наша родина. Такие ошибки реже встречаются по сравнению с другими группами [4, с.46].

Фонетико-орфографические ошибки характеризуются тем, что написание того или иного слова противоречит не только орфографическим правилам, но и орфоэпическим нормам.

К фонетико-орфографическим ошибкам относятся несколько их разновидностей:

1. отражение на письме национальных особенностей произношения русских звуков:

а. ошибки, связанные с неправильным произношением согласных и гласных звуков: прыкрыть, зимный, прыбыл;

б. ошибки, вызванные неправильным произношением согласных звуков: просьба, меньше, возми;

2. отражение на письме произносительных особенностей южнорусских диалектов: береть, знают;

3. отражение на письме индивидуальных особенностей произношения звуков обучающимися: ледакция (вместо редакция), соколад (вместо шоколад).

Грамматико-орфографические ошибки – это такие образования форм или построения словосочетаний и предложений, которые противоречат грамматическим законам языка. Иногда грамматико-орфографические ошибки называют языковыми. Они подразделяются на грамматико-морфологические и грамматико-синтаксические.

Грамматико-орфографические ошибки называются грамматико-морфологическими тогда, когда нарушение норм литературного языка связано с изменением и образованием формы слова.

К грамматико-морфологическим ошибкам относятся:

- употребление неправильных форм именительного падежа множественного числа: уши, шофера, трактора;

- искажение форм родительного падежа множественного числа существительных: У спортсменов не было времени.; В зале не было зрителей [1, с.19].

- образование форм множественного числа от существительных, не имеющих форм множественного числа: Он упал без сознания.; Учитель обращал внимание на людей.;

- употребление одного рода вместо другого: Гвоздь была большая.; У орла была крыла.;

- образование формы единственного числа от существительных имеющих только форму множественного числа: Ножница моя пропала.;

- использование неправильных форм причастий: Местами видны черные земли, освободившие от снега.;

- употребление неправильных форм деепричастий: Возвращая домой, мы заехали к товарищу.;

- неправильные формы предлога в сочетании со знаменательными словами: к мне подошел товарищ, с мной не разговаривает.

Грамматико-орфографические ошибки считаются грамматико-синтаксическими, если они появились вследствие нарушения грамматических правил построения свободных словосочетаний и предложений. К этой категории ошибок относятся:

- неправильное согласование слов: Каждый из них должны были собрать металлолом.; смертельная усталость;

- неправильное управление вида глагола: Антону все время стало хуже (становилось).; Я решил покупать (купить) себе собаку.;

- несоответствие деепричастного оборота основной части предложения или неуместное его употребление в предложении: Возвращаясь из школы, начался дождь.; Я поехал купить собаку, долго думая.;

- несоответствие союзов с содержанием предложения: Татьяна бьет собаку, потому что она не спала.

Наблюдения на уроках, анализ ученических работ, изучение классификации ошибок позволяют сделать вывод, что обучающиеся наиболее часто допускают орфографические ошибки на следующие темы:

В I классе:

- жи, ши (например: ершы, пружына...)
- ча, ща (например: рошя, трещят...)
- чу, щу (например: хлопочют, блещют...)
- ударные и безударные гласные (польцы, сталы...)
- парные звонкие и глухие согласные (дущ, колхос)
- а также прочие ошибки: пропуски букв, искажение, дописывание лишней гласной.

Во II классе:

- правописание звонких и глухих согласных на конце слов (сапок, галстуг...)
- правописание безударных гласных, не проверяемых ударением (польто, помедоры...)
- правописание произносимых согласных (радосный, чесный, позно...)
- не с глаголами (негорит, неидет...).

В III классе:

- правописание гласных и согласных в корне слова (принисет, отцвитает, алея...)
- изменение имен прилагательных по падежам (утренния...)
- правописание безударных личных окончаний глаголов (колят дрова, шепчит, светет...).

Также в 3 классе допускаются ошибки в словах с непроверяемыми написаниями (кавер, издавно...), часто встречается слитное написание, пропуски букв, замены букв.

В результате анализа было также выявлено, что очень часто у обучающихся встречаются ошибки на замены согласных букв [7, с.69].

Недостаточное различие твердых и мягких фонем появилось в следующих ошибках: «кастерь» (костер), «прижки» (прыжки), «мохь» (мох) и т.п.

Помимо указанных ошибок значительное место в работах обучающихся 1-3 классов занимают ошибки на пропуски, лишнюю вставку букв, что свидетельствует о недостаточной сформированности звукового анализа у детей.

Появление в письменной речи обучающихся орфографических ошибок – закономерное явление процесса обучения. Они возникают в силу объективных и субъективных причин. Объективными причинами являются:

- незнание орфографической нормы к моменту письменной работы;
- оперирование лексикой, которой обучающиеся пользуются в основном в устной речи;
- психофизическая усталость детей к концу письменной работы;
- наличие в словарях с той или иной орфограммой трудных случаев в применении орфографических правил.

Незнакомые обучающимся орфографические нормы делятся на не изучаемые к моменту письменной работы и на изучаемые в школе. Нормы, не изучаемые к моменту письма, относятся либо к программе данного класса, либо к программе следующих классов. Ошибки на не изучаемые в школе орфограммы могут появиться в любом классе. Из данного факта вытекают следующие методологические правила: перед письменной работой необходимо предупреждать возможные орфографические трудности, не включать их в число ошибок при оценке орфографической грамотности (например: в начальной школе не изучается тема «Наречие», поэтому ошибки в написании наречий учитель не учитывает при оценке орфографической грамотности).

В силу связи орфографии со всеми разделами языкознания, имеет большое значение понимание детьми семантики слов, их структурно-семантической близости, так как формирование орфографических умений требует оперирования большим количеством слов.

Как показывают специальные наблюдения, орфографические ошибки чаще всего появляются в конце письменной работы. Учитывая этот факт необходимо перед окончанием работы делать небольшой перерыв, который должен снять психофизическую усталость. Например, такие физминутки помогут при снятии психофизического напряжения:

«Мы учимся письму	Если будем мы стараться,
Для чего? Почему?	Буквы будут получаться.
Из крючков, из крючков,	Пальцы наши потрудились
Из кружков, из кружков	И немножко утомились.
Сможем буквы написать.	Дружно мы их встряхнем
	И опять писать начнем».

«Руки положить на парту, голову – на руки. Закрываем глазки – отдыхаем. Посчитаем до десяти, открываем глазки, поднимаем голову, продолжаем работу» [9, с.16].

Методологическим правилом должно стать внимание к словам, имеющим трудные случаи применения орфографических правил. Его систематическая реализация предупреждает появление орфографических ошибок.

Довольно часто, анализируя ошибки, допущенные детьми в диктантах, учитель обнаруживает «прочие» ошибки: лишний мягкий знак, лишняя буква, пропуск букв и т.д. Наблюдения показывают, что не так уж и «безобидны» эти ошибки. А причин их возникновения довольно много.

Первая причина. Детям так слышится: «Косьтя».

Вторая причина. Дети пишут так, как говорят: «тигор, млыши».

Известно, что легче ошибку предупредить, труднее ее исправить. Чтобы легче было предупредить ошибки, учителю надо знать слова, в которых младшие школьники допускают ошибки. Для этого надо внимательнее прислушиваться к тому, как говорят дети.

Третья причина. Дети добросовестно учат правила (жи-ши: лыжи, шина), научились делать проверку (шары – шар, коза – козы). Теперь этот

обучающийся уверен и даже пытается доказать, что слова надо писать именно так, а не иначе: «кошичка», «шишичка».

Четвертая причина. У детей мал запас слов, они еще не наблюдательны, и хотя они выучили правила, но многие еще не умеют писать большие и трудные слова: «Валгаград», «Козань».

Пятая причина. Это когда учитель, боясь перегрузки, учит детей на очень легком материале, даже для списывания с доски дает такие слова, как сад – сады, дуб – дубы.

Отсюда и получается, что если учитель сам составляет контрольные диктанты, то весь класс выполняет их очень хорошо, а если же контрольный диктант дает администрация, то класс справляется с трудом.

Шестая причина состоит в том, что учитель не всегда проводит систематическое попутное повторение изученного. Систематическое попутное повторение изученного, своевременное предупреждение ошибок – все это способствует тому, что дети хорошо запоминают написание трудных слов и хорошо справляются с ними в контрольных диктантах. А добиваться грамотного письма – это основная задача учителя.

1.4 Диктант как средство формирования орфографических навыков обучающихся и его виды

Диктант (от лат. dicto - диктую) – один из видов письменных работ для закрепления и проверки знаний, тренировки навыков обучающихся [2, с.3].

Диктант рассчитан на развитие моторно-слуховых ассоциаций обучающихся. Этот вид работы учит воспринимать слово на слух, сопоставлять его звуковой и буквенный состав; дополнительно вырабатывает у обучающихся орфоэпические нормы и умение пользоваться правилом. Правда, последнее не всегда является очевидным.

В зависимости от материала для диктанта все они делятся на словарные и текстовые (отдельные предложения и текст). Словарные диктанты имеют

целью тренировать (учебные) и контролировать (контрольные) усвоение определенного орфографического правила или нескольких. Текстовые диктанты обычно используются в качестве контрольных – для проверки не только изучаемых орфограмм, но и ранее изученных [7, с.3].

В зависимости от способа отображения материала диктанты делятся на диктанты без изменений и с изменениями диктуемого. Последние могут быть представлены

- выборочным диктантом, когда обучающиеся записывают только избранные на слух слова, словосочетания с определенной орфограммой(-ами);
- выборочно-распределительным диктантом – запись слов по выбору с их группировкой;
- морфемным диктантом – запись не всех слов, словосочетаний, предложений, которые диктуются, а только состоящих из указанных морфем; или запись не самих слов, которые диктуются, а только, например, переменных или постоянных приставок, которые имеются в определенных словах. При проведении морфемного диктанта вырабатываются грамматические и орфографические навыки на основе соответствующих правил;
- творческим диктантом – запись слов в тексте в соответствии с изучаемым правилом, хотя читаются они в исходной форме. Используется данный диктант, например, при изучении правописания окончаний существительных, прилагательных и др. [7]

Своеобразным видом диктантов выступает диктант с продолжением (термин Т.А. Ладыженской), в названии которого уже отражена его суть. Обучающиеся записывают под диктовку текст, а потом в качестве продолжения создают собственный текст, который тематически связан с продиктованным. Методика диктанта с продолжением позволяет школьникам перейти от репродуктивных способов деятельности (списывание, диктант) к продуктивным (создание нового текста и его грамотное оформление) [11, 12].

Исходя из целей обучения, целесообразно разделить диктанты на обучающие и контрольные. Отдельно можно выделить диктант "Проверяю

целью тренировать (учебные) и контролировать (контрольные) усвоение определенного орфографического правила или нескольких. Текстовые диктанты обычно используются в качестве контрольных – для проверки не только изучаемых орфограмм, но и ранее изученных [7, с.3].

В зависимости от способа отображения материала диктанты делятся на диктанты без изменений и с изменениями диктуемого. Последние могут быть представлены

- выборочным диктантом, когда обучающиеся записывают только избранные на слух слова, словосочетания с определенной орфограммой(-ами);
- выборочно-распределительным диктантом – запись слов по выбору с их группировкой;
- морфемным диктантом – запись не всех слов, словосочетаний, предложений, которые диктуются, а только состоящих из указанных морфем; или запись не самих слов, которые диктуются, а только, например, переменных или постоянных приставок, которые имеются в определенных словах. При проведении морфемного диктанта вырабатываются грамматические и орфографические навыки на основе соответствующих правил;
- творческим диктантом – запись слов в тексте в соответствии с изучаемым правилом, хотя читаются они в исходной форме. Используется данный диктант, например, при изучении правописания окончаний существительных, прилагательных и др. [7]

Своеобразным видом диктантов выступает диктант с продолжением (термин Т.А. Ладыженской), в названии которого уже отражена его суть. Обучающиеся записывают под диктовку текст, а потом в качестве продолжения создают собственный текст, который тематически связан с продиктованным. Методика диктанта с продолжением позволяет школьникам перейти от репродуктивных способов деятельности (списывание, диктант) к продуктивным (создание нового текста и его грамотное оформление) [11, 12].

Исходя из целей обучения, целесообразно разделить диктанты на обучающие и контрольные. Отдельно можно выделить диктант "Проверяю

написания всего текста (или его части, отдельных предложений). Методика проведения объяснительного диктанта следующая: обучающиеся записывают весь текст под диктовку учителя, а затем читают написанное, исправляют ошибки, если они есть, и объясняют написание и постановку знаков препинания. Объяснение правописания может происходить и после написания отдельных предложений, частей текста. Объяснительный диктант может быть зрительным (с предшествующей записью на доске или с помощью технических средств обучения) и слуховым [12, с.6].

Суть комментируемого диктанта (или комментируемого письма) заключается в том, что обучающиеся во время письма коротко комментируют написание и постановку знаков препинания. Ценность комментируемого диктанта в том, что к процессу анализа присоединены все обучающиеся, ведь написание комментируется в момент записи слова, словосочетания, предложения [12, с.6].

Указанные виды диктантов в практике обучения русскому языку могут существовать в комбинированной форме, так называемый комбинированный диктант, когда три-четыре предложения обучающиеся объясняют и записывают (как предупредительный диктант), три-четыре предложения записывают и объясняют (как объяснительный диктант), а три-четыре предложения пишут и комментируют (как комментируемый диктант) или записывают без объяснений и комментариев (как контрольный) [12, с.7].

В зависимости от способа подачи материала учебные диктанты могут быть без изменений и с изменением материала. Среди диктантов без изменений необходимо отдельно сказать о словарном диктанте, который проводится с целью проверки орфографической грамотности обучающихся и позволяет экономить время (его проведение занимает 5-10 минут), вместе с тем концентрирует внимание обучающихся на изученных написаниях. Объем словарного диктанта следующий (по четвертям): 2 класс – 4 – 6 – 6 – 8 слов; 3 класс – 8 – 8 – 10 – 10 слов; 4 класс – 10 – 10 – 12 – 12 слов.

Среди диктантов, предусматривающих внесение определенных

изменений в материал, можно выделить выборочный (выборочно-распределительный), свободный, воспроизведенный, диктант по памяти (или самодиктант), творческий, диктант с продолжением.

Выборочный диктант - это такой вид диктанта, во время которого обучающиеся записывают отдельные слова, словосочетания, предложения, соответствующие определенному правилу. Выборочный диктант используется обычно при повторении, закрепления, обобщения изученного материала и является итоговым методом обучения, так как значительно экономит время, позволяя не записывать целый текст, а выписывать из него лишь отдельные слова, словосочетания или предложения (в зависимости от поставленной цели). Во время его проведения учитель медленно читает слова, предложения или текст, чтобы дать ученикам возможность не только найти нужную языковую единицу, но и записать ее [12, с.8].

Подготовительными видами работ к такому диктанту являются выборочное чтение (из предложенного для чтения материала выбрать и назвать языковые единицы на определенное правило) и выборочное списывание (выбрать и записать языковые единицы на определенное правило).

Выборочно-распределительный диктант имеет целью не только выбор и запись определенных языковых единиц на соответствующее правило, но и их группировку, т.е. распределение на основании одинакового признака [12, с.8].

Свободный диктант - это письменное воспроизведение авторского текста по частям. Особенность его в том, что текст диктуется учителем, но обучающиеся записывают его по памяти. Методика его проведения следующая: учитель читает текст целиком, объясняются непонятные слова и выражения, потом текст читается по частям (абзац, несколько слов), а обучающиеся записывают по памяти. При этом части должны включать не менее 2-3 предложений (в зависимости от их размера), чтобы обучающиеся не могли запомнить их наизусть. Такой вид диктанта позволяет обучающимся проявить самостоятельность, собственные творческие способности, вырабатывает умение органично сочетать орфографические и пунктуационные навыки с

коммуникативными умениями, т.е. при его проведении объединяются задачи формирования грамотности и развития речи [12, с.8].

Воспроизведенный диктант также предусматривает воспроизведение текста, как и свободный, но на основе выписанных категорий. Методика его проведения такова: после прослушивания текста и его анализа обучающиеся воспроизводят текст по памяти на основе выписанных (или предлагаемых) опорных слов, словосочетаний, грамматических основ [12, с.8].

Письмо по памяти (или самодиктант) рассчитана на развитие орфографической и пунктуационной бдительности обучающихся. В отличие от других диктантов, которые диктует учитель, здесь обучающиеся сами диктуют себе текст, специально ими изученный с этой целью. Обучающиеся самостоятельно читают текст или слова на определенное правило, приводимое на доске, в книге и др., анализируют определенные языковые явления, затем текст закрывается, и обучающиеся записывают его по памяти. После окончания работы записанное сверяется с приведенным в книге, на доске и т.д. С этой целью предлагается также заучить дома текст (стихотворный или прозаический) наизусть, а на другой день в классе он пишется по памяти [12, с.9].

Подтворческим диктантом в методике понимаются различного характера задания, предусматривающие разнообразные изменения текста, который диктует учитель, что связано с активизацией самостоятельной деятельности обучающихся. Задания могут быть следующего характера: сократить или, наоборот, расширить текст; заменить одну грамматическую форму другой; переконструировать предложения и др. [12, с.9]

Творческий диктант может иметь характер предупредительного (необходимые изменения сначала объясняются, а потом записываются), объяснительного (сначала записываются, а потом объясняются), комментируемого (устного или письменного) диктантов, может быть зрительным или слуховым.

Творческий характер имеет и диктант с продолжением, когда

обучающиеся записывают под диктовку текст, а потом в качестве продолжения создают свой текст, тематически связанный с предложенным. Понятно, что текст диктанта должен быть таким, чтобы можно было написать его продолжение или ответить на вопросы, которые ставит автор текста (или которые можно поставить к тексту) [12, с.10].

Тексты для диктантов с продолжением делятся на две группы [12, с.41]:

1. Тексты, которые обрываются, но так, что понятно, в каком направлении они могут быть продолжены. Такие тексты могут представлять собой:

а) начало повествования, доведенного до такого момента, который подсказывает в общих чертах, как дальше разворачиваются события;

б) начало размышления, в котором сформулированы только тезис, или тезис и один-два из нескольких возможных доказательств, или тезис плюс доказательства. Ученикам предлагается продолжить рассуждение, т.е. привести доказательства или сделать вывод;

в) начало описания, в котором содержится замысел, передается общее впечатление от предмета описания и раскрываются некоторые его признаки.

2. Тексты, представляющие собой законченные или относительно законченные по смыслу отрывки, исходя из которых можно организовать самостоятельные высказывания обучающихся. Такие тексты обычно или заканчиваются вопросом, или позволяют поставить вопросы, на которые предлагается ответить. Вопрос может предусматривать рассказ об определенных событиях, описание каких-либо объектов или развернутое рассуждение с целью передачи своей мысли с обоснованием.

Нужно помнить, что такой диктант оценивается двумя отметками: одна ставится за диктант, а вторая - за его продолжение, которое оценивается согласно нормам оценки творческих работ. При этом в зависимости от объема проделанной работы за продолжение можно ставить одну или две оценки (первую - за содержание и речь, вторую - за грамотность) [12, с.42].

Творческий характер имеет и диктант-перевод, когда учитель диктует

слова, словосочетания или фразы на русском языке, а обучающиеся записывают их по-русски [2, с. 10].

К диктантам с изменениями относится игrafический диктант, который имеет целью полную или частичную замену диктуемого условными графическими обозначениями, когда обучающиеся вместо материала (слова, предложения), предъявленного зрительно (графический зрительный) или на слух (графический слуховой), записывают его в виде схем или в виде условных графических обозначений или в виде цифр, когда записываются только номера предложений, соответствующих предъявленному заданию [2].

Для контроля и оценки орфографической грамотности обучающихся чаще всего используется контрольный диктант, который следует проводить только после соответствующих обучающих и тренировочных работ по освоению орфографических правил [7].

Текст контрольного диктанта может быть связанным, а может состоять из отдельных слов и предложений. Методика проведения контрольного диктанта следующая. Сначала учитель читает весь текст, знакомит обучающихся с его содержанием.

После текст читается по предложениям для записи: первый раз предложение читается полностью с целью его целостного слухового восприятия, затем – по частям, а обучающиеся записывают то, что им диктует учитель; после записи предложение читается полностью еще раз для проверки написанного. В конце работы над диктантом учитель еще раз читает текст с целью организации самостоятельной проверки написанного учениками. Диктовать текст нужно четко, сохраняя специфические нормы, не торопясь, не допуская побуквенного проговаривания слов [7].

Таким образом, в методической науке выработана целая система диктантов, которая направлена не только на выработку орфографических навыков обучающихся, но и развитие их речевых умений. При этом необходимо четко осознавать место каждого диктанта в системе, понимать роль, которую он выполняет, знать, когда более целесообразно применять тот или иной вид

диктанта, чтобы ученик шел от знания правила к выработке умений его применять в новых условиях и далее до автоматического формирования навыка правильного написания.

Глава 2 ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО РАЗВИТИЮ ОРФОГРАФИЧЕСКИХ НАВЫКОВ ПРИ НАПИСАНИИ ДИКТАНТОВ ОБУЧАЮЩИХСЯ 3 КЛАССА

2.1 Выявление исходного уровня развития орфографических навыков при написании диктантов у обучающихся 3 класса

В рамках проблемы исследования на базе МБОУ «Средняя Школа №7» г. Енисейска Красноярского края был проведен педагогический эксперимент по использованию диктантов с целью формирования орфографических навыков у обучающихся. В исследовании приняли участие обучающиеся 3 «А» и 3 «Б» классов в количестве 36 человек.

На констатирующем этапе эксперимента определялся уровень сформированности орфографических навыков у младших школьников. Обучающимся предлагалось написать диктант «Осень» (Приложение А). Цель которого – получение сведений об уровне владения обучающимися орфографическими навыками. После проведенного анализа диктанта был определен экспериментальный класс, с которым необходимо проводить постоянную работу по устранению пробелов в знаниях изученных орфограмм.

Для выявления уровня овладения обучающимися орфографическими знаниями мы взяли за основу нормы оценки результатов учебной деятельности по русскому языку при написании контрольного диктанта. При оценивании письменной работы учитывались ошибки орфографические и пунктуационные. В работе были допущены грубые, негрубые, повторяющиеся, однотипные ошибки.

Грубые ошибки – это:

– ошибки на изученные орфографические и пунктуационные правила (машина, овечка, лесник, сказка, лестница, читаешь, рожь, побелка, не читал, кататься и др.);

– ошибки в изученных словарных словах (берёза, класс). Несколько ошибок в одном словарном слове, считаются за одну ошибку (молоко

Негрубые ошибки – это:

- графические ошибки и опiski (замена одной буквы другой – сполб вместо столб; перестановка букв – тертрадь вместо тетрадь; повторение одной и той же буквы в слове – доом вместо дом; повторение одного и того же слога – бежажать вместо бежать; пропуск буквы в слове – мшина вместо машина);

- ошибки в переносе слова;

- отражение на письме вместо букв е, ё, ю, я их звукового значения (йаблоня вместо яблоня, пойут вместо поют);

- постановка одного знака препинания вместо другого в конце предложений; после обращения;

- пропуск одного знака препинания при выделении обращения в середине предложения;

- отсутствие красной строки;

- ошибки на правописание безударных падежных окончаний имён существительных, имён прилагательных, безударных личных окончаний глаголов, исправлялись, но не учитывались.

Повторяющиеся ошибки – это ошибки в одном и том же слове или формах этого же слова (ученик – с учениками – ученики; река – за рекой – в реке; ходить – ходил – ходят). Повторяющиеся ошибки, независимо от их количества, считаются за одну ошибку.

Однотипные ошибки – это ошибки в разных словах на одно и то же правило (земля, землянка, бежать, бегун – на правописание безударных гласных в корне слова; выюга, крылья – на правописание слов с разделительным ь). Однотипные ошибки на изученные правила, допущенные в разных словах, считаются в каждом слове отдельной ошибкой.

Написание русской буквы і вместо русской и исправляется, но за ошибку не считается.

Отметка за работу, которая написана неаккуратно, небрежно, с большим количеством исправлений, снижается на 1 балл.

Таблица 1 - Оценка контрольного диктанта

Баллы	Количество ошибок
1	Ошибок более, чем на 2 балла
2	1/7, 2/6, 3/5, 4/4, 4/5, 5/3, 6/0, 6/1, 6/2
3	0/7, 1/6, 2/5, 3/4, 4/3, 5/1, 5/2
4	0/6, 1/5, 2/4, 3/3, 4/2, 5/0
5	0/5, 1/4, 2/3, 3/2, 4/0, 4/1
6	0/4, 1/3, 2/2, 3/0, 3/1
7	0/3, 1/2, 2/0, 2/1
8	1-2 негрубые, 0/2, 1/0, 1/1
9	0/0, 0/1, 1 негрубая
10	0/0

Примечание. В числителе указано количество орфографических ошибок, в знаменателе – пунктуационных.

Таблица 2 - Итоги написания контрольного диктанта

Уровни	Высокий		Достаточны й		Средний		Удовлетворительны й		Низкий	
Оценка в баллах	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1
Кол-во обучающихся (эксперимент.класс)	1	2	3		1	1	4	1		5
%	5,5	11	17		5,5	5,5	22	5,5		28
Кол-во обучающихся (контрольный класс)		1	6		6		3	1		1
%		5,5	33		33		17,5	5,5		5,5

По результатам экспериментального обследования

Основную группу составили обучающиеся со средним уровнем сформированности орфографических умений и навыков. Дети этой группы испытывают трудности в самостоятельном поиске и исправлении ошибок во время само- и взаимопроверки, эпизодически выполняют работу над ошибками, затрудняются в определении характера орфограммы в выборе способа

исправления ошибки. Причины затруднений у этой группы детей вызваны в основном пробелами в знаниях и неумением применять теоретические знания в практической деятельности.

Низкий уровень сформированности орфографических умений и навыков, лингвистических способностей продемонстрировала значительная часть младших школьников. Эти обучающиеся не могут обнаружить и исправить ошибки, не выполняют работу над ошибками, испытывают значительные трудности в определении характера орфограммы и в выборе способа исправления неверного написания. Причины ошибок у детей этой группы разнообразны. Основные из них - это незнание правил, незнание признаков орфограмм, отсутствие орфографической зоркости, неумение применять теоретические знания в практической деятельности, неумение подобрать способ проверки написания слов.

Таким образом, анализ результатов исследования показал, что большинство обучающихся как в контрольной, так и в экспериментальной группах с обладают невысоким уровнем развития орфографических, умений и навыков (таблица 3).

Таблица 3 - Уровень развития орфографических, умений и навыков школьников

класс	Уровень развития орфографических, умений и навыков, %				
	высокий	достаточный	средний	удовлетворительный	низкий
экспериментальный	16,5	17	11	27,5	28
контрольный	5,5	33	33	23	5,5

Типовые ошибки, допущенные в контрольной работе

Таким образом, результаты констатирующего эксперимента указывают на необходимость повышения качества образовательного процесса по русскому языку в исследуемых классах. Необходимо развитие орфографических навыков у обучающихся.

2.2 Методика использования диктантов для формирования орфографических навыков обучающихся 3 класса

В экспериментальном классе на каждом уроке проводились различные виды диктантов, направленных на развитие орфографических навыков школьников.

Особое внимание уделялось обучению обучающихся правильному написанию словарных слов. С этой целью в начале каждого урока (5 минут) использовались разнообразные диктанты:

- зрительный диктант – «сфотографировать» (мысленно) словарные слова и через минуту записать их по памяти;
- картинный диктант – учитель молча показывает рисунок с изображением предмета, обучающиеся записывают слова в тетрадях;
- диктант «Самоконтроль» – лист тетради делится на две части: «умею писать» (+) и «не знаю, сомневаюсь» (?). Учитель диктует словарные слова, обучающиеся распределяют их в два столбика. Затем проверяют правильность написания по словарю.

До 10 минут каждого урока отводилось различным видам обучающих диктантов. Диктант как вид орфографического упражнения имеет свою специфическую ориентировочную основу. Изучая орфографическое правило и закрепляя его упражнениями, ребёнок имеет возможность «пошаговой» реализации действий с языковым материалом. Когда ребенок пишет диктант, он поставлен в условия мгновенного реагирования на услышанное. В сознании ребёнка уже должен иметься целый арсенал готовых орфографических моделей языковых единиц, которые являются результатом «свёрнутого» действия по освоению орфографического правила. Существует научная теория М.С. Шехтера, согласно которой «свёрнутое» действие базируется на новой ориентировочной основе, требует специальных педагогических мер по его формированию, а не опирается на ту ориентировочную основу, которая строится в начале усвоения, когда действие выполняется «развёрнуто».

В опытно-экспериментальной работе наибольшее распространение получили такие обучающие диктанты, при проведении которых:

- обучающиеся записывают текст полностью, без изменений (предупредительный, объяснительный диктант);
- обучающиеся записывают текст выборочно (выборочный диктант);
- обучающиеся, записывая текст, подвергают его изменениям (творческий и свободный диктанты).

В целях закрепления того или иного орфографического правила упражнения типа списывания и диктанты различного вида обучающиеся выполняли параллельно: дома работали с упражнениями типа списывания, а в классе писали диктанты различного характера. Причем, как показывает опыт работы, диктанты эффективнее, чем списывание. Об этом говорят наблюдения: грамотность оказалась лучше, когда упражнения давались под диктовку, чем когда эти же упражнения давались для самостоятельного списывания. Но по вполне понятным причинам диктанты возможны только в условиях класса. Проводя упражнения типа списывания и параллельно – диктанты, мы старались заботиться о том, чтобы орфографические упражнения выполнялись в определенной последовательности, в определенной системе. Например, изучив правило правописания той или иной орфограммы корня, проводили работу по следующей системе.

1. Наблюдение над текстом, где буквы не пропущены.

Например, дан текст: «По чистому полю бежит мышка. За мышкой дорожка, где в снегу лапки ступали. Увидела мышка сосновую шишку».

Предлагаем детям найти слова с парным согласным в корне, объяснить орфограмму.

2. Упражнения, где в словах есть пропуски, но впереди дано проверочное слово. Например, дан текст: «(Красивый) Краси.. (пруды) пру.. около нашего села. К нему ведёт (узенький) у..кая (дороженька) доро..ка. На берегу - (беседочка) бесе..ка.

Предлагаем школьникам воспользоваться проверочным словом и

вставить пропущенную орфограмму.

3. Упражнения, где проверочное слово нужно поставить после слова с пропущенной орфограммой.

Например, дан текст: «Пришёл петух к дому, где жили кра..ки (...). Поклонился им петушок ни..ко (...). Красная кра..ка (...) раскрасила ему гребешок и боро..ку (...). Синяя - пёры..ки (...) на хвосте. Зелёная - крылы..ки (...). А жёлтая кра..ка (...) - гру..ку (...). Такой стал красивый петушок!»

Предлагаем ученикам вставить пропущенные орфограммы и написать проверочное слово.

4. Диктанты

5. Но есть и промежуточный приём: найти в готовом тексте нужную орфограмму, над словом написать проверочное слово.

Стержнем системы орфографических упражнений являлась степень самостоятельности обучающихся в ходе их выполнения. При этом учитывалась связь классной и домашней работы. Упражнения типа списывания, обычно выполняемые дома, являются продолжением работы по формированию орфографических навыков, начатой в классе, другими словами, домашние упражнения — это составная часть системы орфографических упражнений, способствующих выработке того или иного орфографического навыка.

Что касается классной работы, то обычно намечалась такая последовательность диктантов: вначале обучающиеся пишут предупредительные диктанты, затем объяснительные, выборочные, творческие, свободные. Отметим, что творческий и свободный диктанты способствуют тому, что обучающиеся проходят «через этап «совмещения» двух задач: выражать свои мысли в письменной форме и соблюдать при этом орфографические нормы. В этом их ценность. А в целом последовательность диктантов определялась степенью самостоятельности обучающихся.

При проведении предупредительного диктанта перед записью отдельного предложения или целого текста организовывалась устная работа: обучающиеся объясняют правила написания определенных орфограмм, имеющих в словах.

Например, диктуется предложение: «По узкой лесной тропинке ребята вышли к маленькой избушке».

Считаем, сколько орфограмм в данном предложении? Более десяти:

- большая буква в начале предложения;
- предлог «по» пишется отдельно, проверяем - по (какой?) узкой;
- в корне пишем «з», проверить - узенькая;
- безударное окончание «ой», проверить вопросом - по какой?
- в слове «лесной» в корне пишем букву «е», проверить - лес;
- в слове «тропинке» в корне пишем букву «о», проверить - тропы;
- в слове «тропинке» безударное окончание «е» - 1 скл., дательный падеж;

- в слове «ребята» пишем букву «е», непроверяемую ударением;
- в глаголе «вышли» приставка «вы» пишется слитно;
- предлог «к» пишется отдельно, проверить - к (какой?)
- в слове «маленькой» суффикс «еньк», нет суффикса «иньк»;
- окончание «ой», проверить вопросом - «какой?»;
- в слове «избушке» парный согласный «ш», проверить - избушечка;
- окончание «е» - 1 скл., предложный падеж.

Только после того как ребята назовут все орфограммы, текст записывается под диктовку.

Такие виды диктовок развивают слуховое восприятие текста, т.е. обучающиеся учатся определять орфограмму на слух. А это очень ценно, т.к. потом развитое слуховое восприятие орфограмм помогает ученикам грамотно писать диктанты.

При проведении объяснительного диктанта объяснение орфограмм, т.е. рассуждение по поводу того, почему надо писать так, а не иначе, осуществляется после записи текста. Чтобы все обучающиеся производили соответствующий грамматико-орфографический разбор слов с нужной орфограммой, мы предлагали письменно (путем условных сокращений и

подчеркиваний) объяснить написание анализируемых слов (без предварительного рассуждения). Это следующая ступень самостоятельности обучающихся. Здесь уже развивается зрительное восприятие текста. В работе мы старались использовать работу разных анализаторов (слуховых и зрительных).

Предупредительный и объяснительный диктанты дополняют друг друга. Они способствуют тому, что учитель имеет возможность обучать детей умению связывать правило со словом, слово - с правилом. Различие между этими диктантами — в степени самостоятельности обучающихся.

Выборочный диктант ускоряет темп работы, помогает сосредоточить внимание обучающихся на нужной орфограмме. При выборочной записи слов или словосочетаний обучающиеся объясняют соответствующие орфограммы. Часто это объяснение сводится к классификации слов «на правило»: например, в один столбик обучающиеся записывают существительные 3-го склонения с основой на шипящий (помощь, глушь и т. д.), в другой - существительные 2-го склонения мужского рода (врач, кирпич, сторож и т.д.).

Приведем фрагмент урока.

Тема «Непроизносимые согласные в корне слова».

Цель - совершенствовать правописание непроизносимых согласных в корне слова.

Задача - развивать орфографическую зоркость обучающихся, умение рассуждать при помощи алгоритма.

Выборочный диктант

Выписать слова с непроизносимыми согласными в корне слова, объяснить их правописание, выделить корень:

1. Была тихая-тихая звёздная ночь.
2. В поздний вечер буря за окном шумела.
3. Мальчишек радостный народ коньками звучно режет лёд.
4. Гром - первый вестник весны.

Дети выписывают слова, объясняют правописание орфограммы:

«Звёздная - звезда, поздний - опоздать, радостный - радость, вестник - весть».

Можно дать это задание самостоятельно (все обучающиеся работают в тетрадах, а один ученик, у которого эта орфограмма вызывает особые трудности, пишет самостоятельно на классной откидной доске). Можно дать задание и с комментированием. Это зависит от степени самостоятельности обучающихся.

Следует отметить одно немаловажное условие, которое способствует успешности обучающихся в поисках проверочных слов. Это начитанность детей, их богатый словарный запас, знание «гнёзд родственных слов», например: лес, лесок, лесной, лесник, лесочек, перелесок, лесовик и т. д.; сад, садик, садочек, садовник, садовый, садить и т.д. Наблюдения за умением детей подбирать проверочные слова показали, что успешно справляются с заданиями начитанные дети, имеющие богатый словарный запас. В связи с этим, начиная были заведены записные книжки, куда дети записывали так называемые «гнёзда родственных слов». Ребята записывали их и в классе, и дома, соревновались между собой в знании групп родственных слов, делились находками.

Выборочный диктант является одним из самых активных приемов обучения орфографии. Экономичный по времени, он дает возможность приучить школьников быстро усваивать особенности звукового и морфологического состава слова и уже в ходе чтения учителя отбирать на слух нужное. Это следующая ступень самостоятельности обучающихся.

Далее проводились диктанты с изменением текста: творческий диктант, свободный диктант. При написании творческого диктанта обучающиеся по заданию вставляют в диктуемый текст определенные слова или изменяют грамматическую форму диктуемых слов и письменно и устно объясняют соответствующие орфограммы. При этом у обучающихся вырабатывается навык применения орфографических правил в условиях, когда приходится думать о содержании и грамматическом оформлении предложения.

Приведем фрагмент урока.

Тема «Правописание безударных падежных окончаний имён существительных».

Цель - совершенствовать правописание безударных падежных окончаний имён существительных трёх склонений.

Задачи: развивать орфографическую зоркость; закреплять умение рассуждать по алгоритму.

Творческий диктант.

Употребить данные имена существительные в нужном падеже: «По (площадь) маршировал отряд музыкантов. Дети весело бегали по (площадка). Конюх принёс (лошадь) охапку сена. Ваню подвели к маленькой (лошадка)».

Ребята записывают данные предложения, самостоятельно ставя имена существительные в нужный падеж, вставляя нужное окончание.

При свободном диктанте обучающемуся приходится думать не только о содержании и грамматическом оформлении предложений, но и о связности изложения мыслей. Если обучающийся письменно объясняет орфограммы (обычно на определенное правило), то он так же, как и при творческом диктанте, приучается применять орфографические правила в условиях, приближенных к тем, когда приходится излагать свои мысли.

Такова система диктантов с учетом постепенного наращивания самостоятельности обучающихся, которая была использована нами в процессе опытно-экспериментальной работы.

2.3 Контрольный эксперимент

После двухнедель работы был проведен контрольный эксперимент. Обучающимся предлагалось написать диктант «Ночная гроза» (см. приложение Б).

Полученные результаты наглядно представлены в таблице 4.

Таблица 4 - Уровень развития орфографических умений и навыков школьников

Группы	Уровень развития орфографических умений и навыков, %									
	Высокий		Достаточн		Средний		Удовлетвор		Низкий	
	констатирующий	контрольный	констатирующий	контрольный	констатирующий	контрольный	констатирующий	контрольный	констатирующий	контрольный
Контрольная	5,5	5,5	33	44	33	34	23	5,5	5,5	11
Эксперимент.	16,5	28	17	44	11	22,5	27,5	5,5	28	0

Таким образом, из данных, полученных во время контрольного эксперимента, видно, что в результате использования на каждом уроке русского языка различных видов диктантов, повысился уровень грамотности школьников. Данную работу необходимо проводить и в дальнейшем для полноценного формирования орфографических навыков третьеклассников.

2.4 Методические рекомендации по исправлению и предупреждению орфографических ошибок при написании диктанта в начальной школе

Как мы выяснили, трудности при усвоении школьной программы испытывают многие дети. Важнейшая задача в процессе воспитания и обучения заключается в сотрудничестве семьи и школы. В этом союзе необходимо правильно определить роли каждого участника образовательного процесса и с наибольшей эффективностью использовать их возможности.

1. При поступлении ребенка в первый класс на первом же родительском собрании попросить родителей письменно ответить на некоторые вопросы. Причем сделать это желательно дома, хорошо обдумав свои ответы. Это поможет учителю лучше узнать ребенка, постараться предугадать, где ученик может «споткнуться». Учитель должен не просто раздать анкеты, а объяснить важность своей просьбы.

Можно спросить:

- когда ребенок начал говорить
- как развивалась его речь
- были ли проблемы
- занимался ли он с логопедом
- как заучивает стихи
- разговорчив или молчалив
- как и где учился читать
- какая рука ведущая
- есть ли, по мнению родителей, какие-то психологические особенности у ребенка

Проанализировав ответы на вопросы, вы можете взять на заметку детей, у которых могут быть трудности.

2. На всем протяжении занятий ребенку необходим режим благоприятствования. После многочисленных двоек и троек, неприятных разговоров дома он должен почувствовать хоть маленький, но успех. Поэтому

желательно, чтобы хотя бы на время учитель отказался от исправления в тетрадях красным цветом. Это, во-первых, «зашумляет» информацию, которая заключена в специфических ошибках, что мешает педагогу. Во-вторых, вы представляете, как выглядят тетради таких учеников? Это сплошной красный фон. Для ребенка, такая картина является дополнительным фактором стресса. Существует методика, по которой ученик пишет карандашом, а учитель не исправляет ошибку, а на полях ставит пометку. Ученик имеет возможность не зачеркивать, а стереть свои ошибки, написать правильно. После этого он обязательно проводит работу над ошибками. Цель достигнута: ошибки найдены самим ребенком, исправлены, тетрадь в прекрасном состоянии, положительный эффект достигнут.

3. Когда ребенок делает много ошибок, родители часто слышат от учителей рекомендации - больше читать и писать. Подход к ребенку должен быть совершенно другим. На первых этапах работа идет в основном устная: упражнения на развитие фонематического восприятия (подобрать слово на заданный звук), звуковой анализ слова (определить количество звуков, последовательно назвать звуки, определить место звука в слове). Диктанты здесь принесут только вред. Многочисленные ошибки, которые неизбежно будут допускаться при их написании, фиксируются в памяти ребенка.

Здесь поможет письмо с «дырками» - не знаешь точно, не пиши, спроси у учителя, справься в словаре, убедись, а потом запиши слово, используя иной вид пасты (зелёный), чтобы выделить трудную букву.

Вы можете посоветовать родителям или сами давать на уроке упражнение «корректирующая проба». Оно принесет пользу любому ученику. Ежедневно в течение 5 мин (не больше) ребенок в любом тексте (кроме газетного) зачеркивает заданные буквы. Начинать надо с одной гласной, затем перейти к согласным. Варианты могут быть самые разные. Например: букву а зачеркнуть, а букву о обвести. Можно давать парные согласные, а также те, в произношении которых или в их различии у ребенка имеются проблемы. Ребенок смотрит на таблицу и быстро подсчитывает, сколько раз встречается в

таблице заданная буква. Если он сбился при выполнении задания, то начинает сначала.

4. Очень слабым детям можно дать посмотреть текст диктанта перед его написанием. Пусть он хоть что-то запомнит, увидит и напишет правильно. В конце концов, наша цель не карать, а учить, и тут хороши все средства.

5. Приём показа неправильного письма. Так, например, даётся текст, «написанный Незнайкой»: «В лису раслабальшаяасна. Под ней была зиленаятрова и красивые цвиты». Обычно дети с большим энтузиазмом ищут чужие ошибки. Этот вид работы учит их видеть ошибки, а это уже орфографическая зоркость, которую нам надо развивать и формировать.

Чтобы предотвратить запоминание неверных написаний при использовании приёма умышленно ошибочного письма, необходимо соблюдать следующие психолого – педагогические условия:

1. предлагать какографические упражнения в системе;
2. начинать работу с коллективного исправления ошибок, а в ходе работы выяснять, чего не знал или не умел ученик (персонаж), допустивший неправильное написание. Помнить, что:
 - а) задания для самостоятельной работы учащихся можно использовать тогда, когда учащиеся усвоят общий алгоритм проверки;
 - б) исправления учащихся должны сопровождаться письменными объяснениями (стучать – ча);
 - в) первоначально следует предлагать для корректировки слова и предложения, а не целые тексты;
 - г) не давать ошибочные написания на неизученные правила;
 - д) осуществлять обязательный контроль за правильностью выполнения учащимися заданий: все ошибки должны быть обнаружены и исправлены;
 - е) не предлагать на этапе закрепления много упражнений на исправления. Не насыщать предложение, текст ошибками: 2-3 вполне достаточно;
 - ж) исправленные слово или предложение школьники должны записать в тетрадь правильно.

6. Можно проводить так называемый «диктант с обоснованием». Учитель диктует слова, например, с безударной гласной, проверяемой ударением. Дети сначала должны записать проверочное слово, а затем то, которое диктует учитель, то есть должны обосновать орфограмму. Это будет приучать их «слышать» орфограмму, обосновывать свой выбор её написания.

7. Перед диктантом, изложением, сочинением проводить такую работу: выписывать трудные слова и включать их в работу на уроке. Дети читают их хором, индивидуально, запоминают их, объясняют их написание, составляют с ними предложения. Это даёт возможность предупредить ошибки в диктантах, изложениях, сочинениях.

8. «Найди опасное место». Учитель произносит слова, а дети хлопают в ладоши, как только услышат звук, которому при письме нельзя доверять. Как его найти? Надо определить, есть ли в слове безударный гласный звук. Если есть, то есть и «опасное место». Если два безударных гласных, то есть два опасных места;

9. Проговаривание. Ученик, диктуя предложение, каждое слово произносит орфографически, произносит его чётко по слогам. Называет слог и гласную в нем. Сама артикуляция в данном случае является составной частью в процессе письма. Работа речевого аппарата в процессе проговаривания создаёт своеобразный запоминательный образ слова, многократное повторение которого вслух и про себя способствует более прочному запоминанию его написания.

10. Комментированное письмо. При комментировании достигается высокий уровень самоконтроля, т.к. ученик не просто фиксирует, а объясняет правописание. Комментирование – это вид упражнения, включающий в себя объясняющее рассуждение в процессе записи слов, предложений. При комментировании или орфографическом разборе ученик прежде всего находит объект объяснения, т. е. орфограмму.

11. После того, как ребёнок перестал смешивать звуки и научился видеть орфограмму, можно применять различные виды диктантов.

6. Можно проводить так называемый «диктант с обоснованием». Учитель диктует слова, например, с безударной гласной, проверяемой ударением. Дети сначала должны записать проверочное слово, а затем то, которое диктует учитель, то есть должны обосновать орфограмму. Это будет приучать их «слышать» орфограмму, обосновывать свой выбор её написания.

7. Перед диктантом, изложением, сочинением проводить такую работу: выписывать трудные слова и включать их в работу на уроке. Дети читают их хором, индивидуально, запоминают их, объясняют их написание, составляют с ними предложения. Это даёт возможность предупредить ошибки в диктантах, изложениях, сочинениях.

8. «Найди опасное место». Учитель произносит слова, а дети хлопают в ладоши, как только услышат звук, которому при письме нельзя доверять. Как его найти? Надо определить, есть ли в слове безударный гласный звук. Если есть, то есть и «опасное место». Если два безударных гласных, то есть два опасных места;

9. Проговаривание. Ученик, диктуя предложение, каждое слово произносит орфографически, произносит его чётко по слогам. Называет слог и гласную в нём. Сама артикуляция в данном случае является составной частью в процессе письма. Работа речевого аппарата в процессе проговаривания создаёт своеобразный запоминательный образ слова, многократное повторение которого вслух и про себя способствует более прочному запоминанию его написания.

10. Комментированное письмо. При комментировании достигается высокий уровень самоконтроля, т.к. ученик не просто фиксирует, а объясняет правописание. Комментирование – это вид упражнения, включающий в себя объясняющее рассуждение в процессе записи слов, предложений. При комментировании или орфографическом разборе ученик прежде всего находит объект объяснения, т. е. орфограмму.

11. После того, как ребёнок перестал смешивать звуки и научился видеть орфограмму, можно применять различные виды диктантов.

исправлению орфографических ошибок, для начала нужно быть внимательным, чтобы предупредить орфографические ошибки. Самым важным и сложным этапом является самостоятельная работа обучающихся, которая проводится только после соответствующей подготовки. Целесообразнее эту работу делать в тетради, где была выполнена письменная работа, т. е. для контрольных и проверочных работ. Приёмы самостоятельной работы могут быть самыми разнообразными. Они зависят от типа правил, от подготовки обучающихся, от их умения работать самостоятельно. При этом не следует забывать, что работа над ошибками должна быть обучающей, т. е. являться продолжением деятельности обучающихся по усвоению правил орфографии, активизировать мыслительную деятельность, формировать умение осознанно применять изученные правила.

Чёткие формулировки заданий, наглядные опоры - памятки, таблицы, своевременная подготовка материала для каждой группы детей, отработка у обучающихся умения работать в соответствии с образцом, дифференцированный подход делают четвёртый этап урока более организованным. В результате освобождается время на индивидуальную работу с обучающимися. Таким образом, деятельность всего класса на протяжении всего урока находится под наблюдением учителя.

Проделанная работа даёт положительный эффект, поскольку обучающиеся повторяют слова многократно, используя зрительный, моторный, речедвигательный и слуховой анализаторы. Постоянное возвращение к анализу орфограмм повышает осознанность усвоения орфографических правил. Использование игровых элементов и наглядного материала повышает мотивационную сторону деятельности обучающихся в овладении навыком грамотного письма. Мониторинг контрольных работ позволяет сделать вывод: данная система работы по учёту ошибок, их предупреждению и преодолению оправдывает себя, даёт неизменно хорошие результаты.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Формирование и развитие орфографических навыков обучающихся имеет первостепенное значение, поскольку орфографическая грамотность школьников не является достаточной. Достижение высокого качества орфографических навыков по-прежнему остается одной из наиболее сложных задач в обучении русскому языку. Как известно, характерной чертой любого литературного языка, в отличие от других разновидностей общенародного языка, является наличие определенных норм. Говоря о задачах преподавания русского языка в начальной школе, нужно подразумевать овладение нормами литературного языка. Соблюдение норм ведёт к точности и ясности, способствует лучшему восприятию содержания речи. Выразительные возможности русского литературного языка как одного из могущественных языков мира почти безграничны: его грамматическая система сложна и многогранна, его лексический и фразеологический состав неисчерпаем, его жанрово-стилистические разновидности многочисленны, тонко разработаны, многие пунктуационные и орфографические правила его трудны и сложны для усвоения.

Теоретический материал курса русского языка сопряжен для обучающихся с некоторыми трудностями, так как представлен в большом объеме, который необходимо не только усвоить, но и уметь применять на практике. Этот объем определен официальной программой и составленными на ее основе школьными учебниками русского языка. В пределах этого объема обучающиеся должны научиться выделять орфограммы, находить их опознавательные признаки и в соответствии с этим применять то или иное орфографическое правило. Новички учить формулировку правила и освоить правописание с помощью правила не одно и то же. Как известно, есть обучающиеся, которые, зная правило, не могут применить его на практике. Поэтому в течение долгого времени ученые и учителя ищут новые, более эффективные подходы в организации учебного процесса, результатом которого

было бы прочное усвоение орфографических навыков.

Формирование орфографических навыков – сложный и длительный процесс, поэтому необходима строгая взаимосвязь между всеми компонентами, образующими фундамент любого навыка. Только при этом условии обучающиеся могут использовать теоретические знания для обоснования написания слова, то есть действовать сознательно.

Основные приемы формирования орфографических навыков обучающихся в школе следующие: орфографический разбор, различные виды списывания и диктантов, орфографические задания с элементами развития речи. Работа над каждым новым видом написаний начинается с выделения, нахождения новых орфограмм и их обоснования. Затем следует письмо: с текста и под диктовку.

Диктанты рассчитаны на развитие моторно-слуховых ассоциаций обучающихся. Этот вид работы учит воспринимать слово на слух, сопоставлять его звуковой и буквенный состав, дополнительно вырабатывает у обучающихся орфоэпические нормы и умение пользоваться правилами. В зависимости от цели проведения –проконтролировать или научить –выделяют контрольные и обучающие диктанты. В методической науке выработана целая система обучающих диктантов, которая направлена не только на выработку орфографических навыков обучающихся, но и развитие их речевых умений. При этом необходимо четко осознавать место каждого обучающего диктанта в системе развития орфографических навыков, понимать роль, которую он выполняет, знать, когда более целесообразно применять тот или иной вид обучающего диктанта, чтобы обучающийся шел от знания правила к выработке умений его применять в новых условиях и дальше к автоматическому формированию навыка правильного написания.

В рамках проблемы исследования вМБОУ «Средняя Школа №7» г. Енисейска Красноярского края был проведен педагогический эксперимент по использованию диктантов для формирования орфографических знаний, умений и навыков школьников. В исследовании приняли участие обучающиеся 3 «А» и

3 «Б» классов в количестве 40 человек. Результаты опытной работы показали, что использование на каждом уроке словарных и различных видов обучающих диктантов позволяет организовать эффективную работу по развитию орфографических навыков младших школьников. В результате использования на каждом уроке русского языка различных видов диктантов, повысился уровень грамотности школьников. Данную работу необходимо проводить и в дальнейшем для полноценного формирования орфографических навыков третьеклассников.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Арсирий А.Т, Дмитриева Г.М. Занимательная грамматика. - Ужгород, 2012.
2. Арямова, О.С. Обучение решению орфографических задач / О.С. Абрямова. - Начальная школа, 2015. - №4.
3. Арутюнов А.Р. Игровые занятия на уроках русского языка. - М.: Русский язык, 2014. – 103 с.
4. Бабанский, Ю.К. Избранные педагогические труды / Ю.К. Бабанский. - М., Педагогика, 2013.
5. Бельдина, Е.В. Развитие орфографической зоркости. Работа со слабоуспевающими учениками. // Начальная школа. - 2014 – №3 - с. 35 – 40.
6. Богоявленский, Д.Н. Очерки психологии усвоения орфографии / Д.Н. Богоявленский. - М., 2014.– 146 с.
7. Богоявленский, Д.Н. Психология усвоения орфографии / Д.Н. Богоявленский. - М., 2013.– 126 с.
8. Бондаренко, С.М. Беседы о грамотности / С.М. Бондаренко. – М.: Знание, 2013. – 96 с.
9. Борисенко, И.В. Обучение младших школьников на коммуникативной основе. // Начальная школа. – 2014. - №6.
10. Брагинский В. Почему не каждому дается грамота? // Начальная школа. – 2015. - №4.
11. Буслаев, Ф.И. О преподавании отечественного языка / Ф.И. Буслаев. - М., 2013. – 116 с.
12. Ворончиев, О.Е. Какие заблуждения ждут их искоренения, или Что нам препятствует пока понять законы языка. // Начальная школа. – 2015. - №8.
13. Вишнякова, Л.И. К вопросу о приемах обучения орфографии // Учен. зап. МГПИ. - М., 2013. – 136 с.
14. Евсюкова, Г.А. «Секреты грамоты» // Начальная школа. - 2014. - № 11.

- 15.Граник,Г.Г. Психология усвоения орфографии / Г.Г.Граник. – М.: Просвещение, 2015.
- 16.Гальперин П.Я. и др. Проблемы формирования знаний и умений у школьников. -М.: Вопросы психологии, 2013. - №5.
- 17.Грабчикова, Е.С. Работа над безударными гласными на уроках русского языка. - Начальная школа, 2013. - №3.
- 18.Ераткина, В.В. Работа над непроверяемыми написаниями. - Начальная школа, 2014. - №6.
19. Жуйков, С.А. Методика обучения орфографии. Теоретические основы обучения русскому языку в начальных классах // Под ред. М.С.Соловейчик. - М.: Просвещение, 2014.
- 20.Иванов, В.В. Историческая грамматика русского языка / В.В. Иванов. - М.: Просвещение, 2014.
- 21.Иванова В.Ф. Современная русская орфография / В.Ф. Иванова. - М.: Просвещение, 2014.
- 22.Карякина, Н.А. Орфограммы в загадках / Н.А. карякина. – 2013. - №2.– 96 с.
- 23.Костенко, Ф.Д. Сборник диктантов для начальных классов / Ф.Д. Костенко. – М., Просвещение, 2013. – 156 с.
- 24.Кузьменко, А.С. С чего начинать орфографическую работу в 1 классе? - Начальная школа, 2012. - №№ 9-10.
- 25.Кустарева, В.А. Активизация учебной деятельности школьников и их речевая культура. - Начальная школа, 2013. - №5.
- 26.Лайло, В.В. Развитие памяти и повышение грамотности / В.В. Лайло. – М.: Дрофа, 2016.
- 27.Лопатин, В.В. О новом своде правил русского правописания / В.В. Лопатин // Русский язык в школе. – 2014. - №3 — с. 55-60.
- 28.Парубченко, Л.Б. «Почему дети делают ошибки и как их научить писать правильно» / Л.Б. Парубченко. - М.: Реал 2013. - 158 с.

- 29.Пешковский, А.М. Избранные труды / А.М. Пешковский. - М.: Дрофа, 2013. – 235 с.
- 30.Поздняков, Н.С. К вопросу о мерах борьбы с малограмотностью обучающихся / Н.С. Поздняков. – Родной язык в школе. – 2016. - с.192.
- 31.Рамзаева, Т.Г. Учебник для 1 класса. - М.: Дрофа, 2015.
- 32.Рамзаева, Т.Г. Русский язык в начальной школе. Справочник к учебнику. - М.: Дрофа, 2015.
- 33.Розенталь Д.Э., Теленкова М.А. Словарь – справочник лингвистических терминов. - М.: Астрель, 2014.
- 34.Розенталь Д.Э., Теленкова М.А. Словарь трудностей русского языка. - 3-е изд. – М.: Айрис-пресс 2012. – 832 с.
- 35.Рождественский, Н.С. Обучение орфографии в начальной школе. 2-езд. / Н.С. Рождественский. - М., 2013.
- 36.Селезнева, М.С. Работа по развитию орфографической зоркости. - Начальная школа, 2013. - №1.
- 37.Соловейчик, М.С. Русский язык в начальных классах. Теория и практика обучения. - М.: Линка-Пресс, 2014.
- 38.Смирнова, В.В. Приемы повышения орфографической грамотности //Начальная школа. Плюс до и после. – 2013 – №6. – с.52-54.
- 39.Трубицына, Г.Д. Орфографическая пропедевтика на уроках обучения грамоте. - Начальная школа, 2012. - №3.
- 40.Ушинский, К. Д. Избранные педагогические сочинения / К.Д. Ушинский. - М.: АРТ, 2015.
- 41.Ушаков, М.В. К вопросу о так называемой «какографии». - Русский язык в школе, 2014. - №1.
- 42.Ширшова, Ю.В. Орфография в загадках. - Начальная школа, 2013. – №2. с.96 – 100

Приложение А

Текст диктанта для констатирующего этапа эксперимента.

Осень.

Осеннее солнце осветило лес. Перелётные птицы покинули родные места. Ледяной ветер срывал последние листья. Зябко на ветру молодым деревцам.

Но лесная жизнь не затихла! Издалека видна красная грудка снегирей. Снегири клюют ягоды рябины. Клесты кружат над елью. Чижи летают над берёзами. В ивняке издают лёгкий свист синички. (47 слов)

(В.Колмагорова)

Приложение Б

Текст диктанта для контрольного этапа эксперимента.

Ночная гроза.

Ночью была гроза. Ветер и дождь стучали в окно. Над крышей трещали громовые раскаты. Вся комната освещалась молнией.

Утро после грозы было ясное. Взошло солнышко и осветило верхушки деревьев. Земля еще не просохла от дождя и была холодная и сырая. (42 слова)
(О.Перовская)

Слова для справок: крышей, раскаты.